

EL BEBÉ Y EL NIÑO PEQUEÑO EN EL AGUA

Aplicación de los principios de Emmi Pikler en pedagogía acuática para la primera infancia

Magdalena Sanz

El camino del agua

OPEN ACCES

Correspondencia:

Magdalena Sanz
El Camino del Agua
Habana 2265 - Don Torcuato
Buenos Aires
Argentina | (54911) 62080973
info@elcaminodelagua.com

Funciones de los autores:

La autora ha sido la responsable del artículo al completo.

Recibido: 23/04/2017

Aceptado: 19/07/2017

Publicado: 30/09/2017

Citación:

Sanz, M. (2017). El bebé y el niño pequeño en el agua: Aplicación de los principios de Emmi Pikler en pedagogía acuática para la primera infancia. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 1(2), 61-66.
<https://doi.org/10.21134/riaa.v1i2.1289>

Resumen

Antecedentes: A partir del conocimiento de la más amplia investigación realizada sobre la pura motricidad libre en bebés y niños desde los 3 meses hasta los 3 años de vida llevada a cabo por el Instituto Loczy en Budapest (Hungría), reformulamos las prácticas tradicionales de la natación temprana, generando recursos pedagógicos que eviten provocar en el agua posturas que los bebés y niños no hayan alcanzado por sí mismos en tierra, y que reemplacen las inmersiones dirigidas por el adulto en cualquiera de las etapas del aprendizaje.

Objetivos: Se ha comprobado que esta nueva propuesta pedagógica no retarda el logro de la independencia acuática factible en edades tempranas, especialmente en lo referido a la coordinación de habilidades de equilibrio, respiración y movimientos propulsores.

Método: El sostén adulto y las propuestas siguen las posturas alcanzadas por los bebés autónomamente, sin adelantar o forzar en el agua posturas o velocidades que el bebé no logre por sí mismo en tierra. Reemplazamos las inmersiones realizadas por adultos por propuestas lúdicas basadas en la iniciativa del bebé o niño y en la imitación en libertad de movimiento en piscinas playas. Creamos y mantenemos las condiciones estables de sostén a través de la formación de los maestros y la información a los padres. Llevamos un período de observación de cinco años, en clases regulares de natación con bebés y niños de 4 meses a 3 años (+/- 6 meses) con uno de sus padres en el agua. En este período el promedio de asistencia fue de 80 días mensuales, con una frecuencia mayoritaria de un estímulo de clase semanal.

Resultados: El resultado más destacado de la experiencia es la innecesaridad de sumergir a los bebés para la estimulación de la pausa respiratoria en inmersión y la independencia acuática, una práctica emblemática de la actividad. Sin esta práctica, todos los bebés y niños observados realizaron uso espontáneo de la pausa respiratoria en inmersión desde que la realizan, y todos lograron organizar su respiración autónomamente, tanto en superficie como en inmersión, sin haber sido sumergidos por los adultos.

Conclusiones: Buscamos con esta investigación cuidar el bienestar emocional temprano, que determina fundamentalmente la constitución de la vida psíquica del hombre en ciernes que vive, como explorador, en cada niño.

Palabras clave: Equilibrio, respiración, tono, emoción, desarrollo, iniciativa, autonomía y estimulación.

Title: The baby and the little boy in the water. Application of the principles of Emmi Pikler in aquatic pedagogy for early childhood

Abstract

Introduction: 7 years ago we acquired knowledge of the broadest research to date on natural motor development based on pure free movement in babies and infants between 3 months old and 3 years of age, carried out by the Loczy Institute in Budapest (Hungary). Since then, we were inspired to reformulate traditional early age swimming practices. We did so by generating pedagogical resources that avoid provoking, when in water, postures that they haven't already developed on land by themselves, replacing adult-conducted immersions in any of the learning stages.

Goals: We verified that this new pedagogical proposal does not delay the achievement of early age feasible aquatic independence, especially when it comes to the coordination of balance, breathing and propellant motion skills. The unfolding of the infant's initiative is the basis for a significant and delightful motor learning process.

Method: The adult support and proposals follow the postures achieved by the babies autonomously, without overtaking or force in the water postures or speeds that the baby does not achieve by itself on land. We replace the dives made by adults for playful proposals based on the initiative of the baby or child and imitation in freedom of movement in swimming pools. We create and maintain stable conditions of support through teacher training and information to parents. We have a five-year observation period in regular swimming classes with infants and children aged 4 months to 3 years (+/- 6 months) with one of their parents in the water. In this period the average attendance was 80 monthly dyads, with a majority frequency of a weekly class stimulus.

Results: The most outstanding result of the experience is the unnecessary immersion of the babies for the stimulation of the breathing pause in immersion and the aquatic independence, an emblematic practice of the activity. Without this practice, all infants and children observed spontaneous use of the breathing pause in immersion since they performed it, and all managed to organize their breathing autonomously, both in surface and immersion, without having been submerged by adults.

Conclusions: This investigation we aim to take care of early age emotional wellbeing, which fundamentally determines the constitution of the psychic experience of the budding adult that lives, as and explorer, in each child.

Keywords: Balance, breathing, tone, emotion, development, initiative, autonomy and stimulation.

Título: O bebê e o menino na água. Aplicação dos princípios de Emmi Pikler em pedagogia aquática para a primeira infância

Resumo

Introdução: Há 7 anos conhecemos a mais ampla investigação realizada sobre o desenvolvimento motor baseado na motricidade livre pura, em bebês e crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade. Este estudo foi realizado pelo Instituto Loczy em Budapeste, na Hungria. Desde então, reformulamos as nossas práticas tradicionais de natação para bebês e crianças, através da criação de recursos pedagógicos que, evitem provocar na água posturas que os bebês e crianças ainda não tenham alcançado por si mesmos em terra, e que, substituam as imersões dirigidas pelo adulto em qualquer das etapas de aprendizagem.

Objetivos: Verificamos que esta nova proposta pedagógica não atrasa a conquista da independência aquática possível de alcançar em idades baixas, especialmente no que se refere à coordenação das habilidades de equilíbrio, respiração e ações propulsivas. As possibilidades atribuídas ao bebê e à criança de poder ter iniciativa são a base de uma aprendizagem motora significativa e com sensação de prazer durante o processo.

Método: O apoio e as propostas dos adultos seguem as posturas alcançadas pelos bebês de forma autônoma, sem ultrapassar ou forçar as posturas ou velocidades da água que o bebê não consegue por si só em terra. Nós substituímos os mergulhos feitos por adultos para propostas divertidas com base na iniciativa do bebê ou criança e imitação na liberdade de circulação em piscinas. Criamos e mantemos condições estáveis de apoio através da formação de professores e informações aos pais. Temos um período de observação de cinco anos em aulas regulares de natação com bebês e crianças de 4 meses a 3 anos (+/- 6 meses) com um dos pais na água. Neste período, o atendimento médio foi de 80 dias mensais, com uma frequência maioritária de um estímulo de classe semanal.

Resultados: O resultado mais destacado da experiência é a imersão desnecessária dos bebês para a estimulação da pausa de respiração na imersão e a independência aquática, uma prática emblemática da atividade. Sem esta prática, todos os bebês e crianças observaram o uso espontâneo da pausa de respiração na imersão, uma vez que o realizaram e todos conseguiram organizar sua respiração de forma autônoma, tanto na superfície quanto na imersão, sem serem submersos por adultos.

Conclusiones: Pretendemos com esta investigação cuidar do bem-estar emocional na infância, que é determinante na constituição da vida psíquica do homem que está em desenvolvimento, como explorador, em cada criança.

Palavras-chave: Equilíbrio, respiração, tônus, emoção, desenvolvimento, iniciativa, autonomia, e estimulação.

Introducción

¿Por qué el agua en la infancia?

Seguir la curiosidad de un bebé puede ser apasionante, y es allí cuando aprendemos que el bebé no necesita ser “enseñado”, que él aprende por sí mismo, y que este aprendizaje será lo que le brinde seguridad interna e identidad personal.

Noemí Beneito

El hecho de que la actividad acuática temprana se desarrolla siempre junto a la madre o el padre convierte al agua en una herramienta vincular privilegiada: mucho más allá de las habilidades acuáticas, es un campo de aprendizaje socio-afectivo, terapéutico y psicomotor del que participa el grupo familiar.

El entorno acuático tiene varias características únicas y fundamentales:

- Suscita la atención total del adulto hacia el niño. El agua compromete la respiración y, todo ser humano, lleva en sí, más o menos consciente, el miedo a la falta de aire. No menos importante es el hecho de que no permite el uso de celulares u otros dispositivos que, en la vida cotidiana de relación, tienen captado parcial y permanentemente el interés del adulto.
- Es el reino del contacto piel a piel. Aunque el adulto comparta cotidianamente baños de inmersión con el bebé, la piscina climatizada posibilita la inmersión casi total del cuerpo del adulto con amplia libertad de movimiento y flotación, y es raro que se den oportunidades de compartir este tipo de experiencias salvo en las épocas cálidas del año. El compartir en agua templada agrega al encuentro un abrazo más amplio, envolvente, sutil y versátil.
- El agua y la alteración de la fuerza de gravedad implican un universo nuevo de sensaciones, percepciones y ritmos. Propone al bebé, entre otras, la vivencia inédita de flotar, una experiencia con el silencio del cuerpo; en el adulto despierta, como ningún otro medio, la conciencia de la cualidad de su sostén.
- Existen pocos espacios grupales para bebés de edad temprana compartidos con otros padres y bebés. Es una actividad contenedora y motivadora, y para muchas familias, es la primera actividad que comparten con sus bebés fuera del ámbito familiar y que los prepara además para la adaptación a guarderías, jardines maternos o de infantes.

La actividad grupal sostenida y orientada crea un entramado permanente de intercambio, de observación, de confianza y acompañamiento corporal, generando procesos de aprendizaje singulares en cada uno de los participantes: padres, madres, docentes, bebés y niños. Este entramado se sostiene en dos pilares corporales fundantes de la vida: el equilibrio y la respiración. Sabemos que el *bienestar en el equilibrio* determina la disponibilidad tónica y afectiva para cualquier actividad, que se traduce en la alegría y la confianza en el movimiento. Las actividades acuáticas suman al equilibrio inestable propio del agua otro desafío: encontrar el *bienestar respiratorio* en superficie, en inmersión e integrado a cualquier actividad que se realiza, especialmente en el juego del niño.

Esta integración de bienestar equilibratorio y respiratorio depende, para el bebé y el niño pequeño, de la calidad de sostén de su adulto acompañante. En la mayoría de las propuestas acuáticas, la actividad se basa en la movilización de los bebés y niños a fin de que experimenten y resuelvan situaciones que el agua plantea: flotación, desplazamientos, inmersiones. Salvo en piscinas playas en las que el niño pequeño haga pie, todas las actividades deben ser dirigidas por el adulto.

¿Por qué decidimos realizar esta experiencia?

Hace 7 años tomamos conocimiento de la más amplia investigación realizada hasta el momento sobre motricidad *puramente* libre durante los primeros años de vida del bebé: un registro sostenido durante 17 años y documentado en cualidad, cantidad e imágenes, de las fases del desarrollo postural de 722 bebés, cuya motricidad no ha sido intervenida ni estimulada por adultos en ninguna de sus etapas. Este estudio fue realizado por la doctora Emmi Pikler en el Instituto Loczy en Budapest (Hungría), un hogar de acogida de bebés y niños pequeños en condiciones desfavorables, separados de sus madres y núcleo familiar. Bajo la dirección de la doctora Pikler, se redujo a cero la incidencia del síndrome de hospitalismo en la institución, y las estadísticas nacionales húngaras de la época demuestran que solo un 7% de los bebés y niños de Loczy debió ser hospitalizado por enfermedades o accidentes, contra un 20/25% de promedio de otras instituciones relevadas.

Al buscar en Internet más información sobre este emprendimiento (Bellota, 2011 y Farbman, 2014), encontramos videos de aquella época, imágenes en blanco y negro, de más de 60 años de antigüedad, en las que nos impactó la armonía postural de esos niños, la potencia, vivacidad y seguridad de sus movimientos, y la calma amorosa y austeridad de recursos de las cuidadoras de Loczy. La información y las imágenes nos impusieron un salto cualitativo paradigmático, y nada fácil: ¿cómo aceptar que los bebés pudiesen lograr tanto mejor por sí mismos aquello que habíamos creído y aprendido que se debe “estimular”? Más aún, si nosotros como adultos no somos necesarios para que el bebé logre ponerse de pie y caminar con esta prestancia, ¿cuál es entonces nuestra función en este campo?

Si bien el objetivo de lograr un sostén consciente del adulto en el proceso de aprendizaje acuático que estaba acompañando siempre guió nuestra propuesta, llegamos a un lugar del camino en que una corriente de pensamiento que encontramos contundente en su coherencia nos hacía ver que la actividad acuática como la veníamos practicando era contraproducente para las necesidades de contacto seguro, motricidad libre y equilibrio. No es posible la completa libertad de movimientos del bebé en el agua, ya que es indispensable que el adulto intervenga en sus posturas y en su exploración autónoma. La actividad compromete, además, la respiración aérea, altera el equilibrio y en sí propone un constante *hacer al niño*.

Igualmente, de contundente ha sido nuestra experiencia cotidiana de ver lo transformadora y benéfica que es el agua en la convivencia temprana de padres e hijos. Sabemos también que todos los niños aprenden a nadar, hayan tenido o no la experiencia del agua de bebés, así como aprenden a leer cuando llegan a la escuela. Pero que es muy distinta la vivencia afectiva de un niño que conoce la lectura escuchando cuentos desde muy pequeño en brazos de su madre, que la de otro que conoce las letras por primera vez en un aula.

Emmi Pikler nos llevó al centro de la cuestión: *¿qué imagen del niño sostiene nuestro hacer?* Toda propuesta acuática temprana es un ámbito pedagógico en el que necesariamente subyace, con mayor o menor conciencia de los adultos (padres y maestros), una visión del niño, una serie de ideas y creencias sobre lo que es la infancia y sobre el rol y las intervenciones del adulto frente a ella. Vimos claramente que, por ejemplo, sumergir a los bebés, una de las prácticas más habituales y más esperadas por los padres, se nos volvía también la más incómoda y controvertida. Nunca dejaríamos el agua, pero *¿cómo hacer del agua esa envoltura cuidadosa, ese mundo afectivo que son los cuentos en la infancia? ¿Qué necesitamos aprender los adultos que llevamos los bebés al agua para cuidar adecuadamente sus sentidos y su bienestar?*

Comenzó así el camino pedagógico de transformar nuestras propuestas y dinámicas de clase basadas en el respeto por la verdadera autonomía del bebé y el niño: dejar de ver sus movimientos como respuestas adecuadas o no a nuestro estímulo, y comenzar a verlos como su forma de conocerse, de verse, de sentirse, de apropiarse del espacio y el tiempo de sus propios pasos.

Este cambio de mirada, que prioriza la observación sobre la intervención, generó los primeros cuestionamientos de nuestra búsqueda actual: transformar nuestro rol y el de los adultos que se acercan con sus hijos, compartiendo la idea de que *no importa cuándo sino cómo* aprenda cada bebé, cómo es su forma singular de recorrer el camino universal del desarrollo. Hicimos nuestro el gran desafío, a contramano de la cultura estimuladora: observar, esperar los tiempos del niño, confiar en su iniciativa, *dejarlo hacer en lugar de hacerlo hacer*, en la convicción de que la libertad física en el movimiento es la base de la libertad psíquica ulterior de la persona.

Los ejes de nuestra revolución copernicana: Pikler, Wallon, el movimiento y la respiración

Un primer marco de referencia nos lo dieron los principios fundamentales que regían la vida cotidiana en el Instituto Loczy:

- El valor de la actividad autónoma, a través del *desarrollo libre de la motricidad*, el juego y toda otra actividad iniciada por el niño.
- El valor de *las relaciones personales estables*, a través de los cuidados fisiológicos llevados siempre por una educadora referente.
- *Hacer consciente al niño de sí mismo y de su entorno*, a través del respeto y promoción de su iniciativa en todos los aspectos de la vida cotidiana.
- La *promoción de un buen estado de salud*, que se construía a partir de hábitos de salud y vida al aire libre y el cumplimiento estricto de los valores antes mencionados.

La investigación sobre motricidad libre se basa en el análisis de los datos relativos a las siguientes fases del desarrollo motor, según Pikler (1984):

- I. Pasa de la posición dorsal a la de costado (y se vuelve a la posición inicial).
- II. Se vuelve, tumbado hacia abajo.
- III. Pasa de la posición ventral a la dorsal (con vueltas alternadas).
- IV. Repta sobre el vientre.
- V. Gatea.
- VI. Se sienta (está sentado y vuelve a tumbarse).
- VII. Se arrodilla erguido (se sostiene sobre las rodillas, vuelve a colocarse a gatas o se sienta).
- VIII. Se pone de pie (se sostiene de pie y se pone de nuevo a gatas o se sienta).
- IX. Comienza a andar sin sujetarse.
- X. Marcha estable: el niño la utiliza diariamente para desplazarse.

Hemos incluido espacios entre las fases III y IV y entre las fases VIII y IX. Queremos destacar que las fases intermedias de motricidad, si bien se dan siempre entre la III y la IX, son alcanzadas en muchos casos por los niños en distinto orden de aparición y edades. En los estudios comparativos con otros autores que miden la motricidad intervenida, Pikler (1984) demuestra que solo en las fases iniciales y finales delimitadas hay cierta coincidencia en el tiempo de logro, y mucha diferencia y variedad de orden con respecto a las posturas intermedias, lo que demuestra que los niños en libertad logran lo

mismo que aquellos a los que se les entrena, pero por caminos diversos y singulares.

Algunos datos muy interesantes:

- Hay un 10% de los casos en que la fase VI “sentarse” y la VIII “ponerse de pie” se producen en orden inverso o que los dos movimientos se manifiestan en la misma semana.
- La postura sedente es de las más controvertida, ya que para el común de los adultos ver al bebé sentado llegados los 6 meses es un hito, aun a costa de una espalda encorvada, manos en puño apoyado en trípode y músculos abdominales y oblicuos que no logran sostener el tronco y menos la cabeza, con riesgo de caídas por el peso de esta. En los niños Pikler, la sentada y el gateo se producen en la misma época (y todos gatean) y el intenso trabajo muscular del tronco en las etapas preparatorias autónomas hace que aparezca una postura poco frecuente en niños intervenidos, que es el de arrodillarse con el tronco erguido.
- Si bien el promedio de la muestra de niños alcanza la marcha erguida a los 12 meses, la desviación en este ítem es importante y frecuente: +/- 12 semanas, es decir una dispersión de casi seis meses. Teniendo en cuenta que todos estos niños aprendieron a caminar sin ninguna ayuda, estos resultados nos dan una pauta de lo limitantes que pueden ser las tablas de estimulación que pautan el logro de posturas a una edad determinada, siendo que muchos de los niños reales, aun siendo forzados a pararse, quedan por fuera de las expectativas y lo hubieran hecho mejor solos.
- El hecho psicomotor que consideramos más valioso es que “como los niños de Loczy llegan a cada una de las nuevas posiciones a través de intentos autónomos, generalmente asimilan sin crispación los nuevos movimientos, en buenas condiciones de equilibrio muscular, con la participación global de toda la musculatura del cuerpo. [...] Tampoco se muestran torpes ni desgarrados. Se desplazan y se mueven con soltura. [...] Adquieren una cierta prudencia. Aprenden a reaccionar con destreza ante los incidentes inesperados y ante las caídas que necesariamente acompañan a los juegos” (Pikler, 1984).

Pikler resignificó además nuestra lectura de Henri Wallon (1985), quien ha tratado en profundidad el nacimiento de la vida psíquica del ser humano y su relación con la motricidad, introduciendo una entidad fundamental del aprendizaje humano: la emoción. Esta nace de la motricidad y es el puente hacia la interrelación con el entorno, de donde nace la vida mental y la vida social.

La actividad postural es el dominio del que proceden las emociones [...] esta relación inmediata del movimiento y de la sensibilidad es el rasgo esencial de la actividad tónica, que es la materia de la que están hechas las emociones. La conciencia en sus comienzos se confunde con la acción [...] Específicamente unida a la función postural, sigue todas sus variaciones... (Wallon, 1985). Y en lo que se refiere a nuestra actividad, es significativa la descripción de Wallon de la alegría y el miedo:

La alegría [...] es el resultado de un equilibrio exacto y de una acción recíproca entre el tono y el movimiento. El equilibrio puede establecerse en diferentes niveles. Hay alegrías pasivas en las que la satisfacción consiste en sentir una especie de exquisita armonía entre la carencia de impulso y la reducción de nuestra actividad. Hay alegrías frenéticas, en las que la intensidad de la gesticulación parece competir con la intensidad de la excitación íntima que consume, pero que al propio tiempo renueva. Las sensaciones del aparato muscular y articular son un estimulante, cuya acción es claramente observable en el niño pequeño cuando, despojado de sus ropas o metido en su

bañera, recupera su libertad de movimientos y da muestras de una exaltación gozosa (Wallon, 1985).

El miedo resulta a menudo de circunstancias imprevistas que desbaratan nuestra expectativa y nuestras actitudes [...] El miedo se traduce esencialmente por el desarreglo de las funciones posturales. Es el efecto de situaciones contra las que momentáneamente es imposible reaccionar con una actitud oportuna. [...] Si en todos los ámbitos de la actividad, el miedo está vinculado a la impotencia para tomar posición y recuperar el equilibrio es porque, en efecto, su causa primitiva es la desaparición de los puntos de apoyo sin los cuales nos resulta imposible estabilizarnos en el espacio, con la ayuda de actitudes apropiadas (Wallon, 1985). El propio adulto, para jugar con su miedo, no ha sabido imaginar nada mejor que las montañas rusas y el tobogán, que le dan la impresión de verse súbitamente abandonado por su punto de apoyo (Wallon, 1985).

Hay juegos en los que el niño se divierte con su miedo, como las escondidas, por ejemplo. De ellos dice Wallon:

El placer depende de la expectativa. Una sorpresa que no se espera no puede ser objeto de juego [...]. El placer solo existe cuando el acontecimiento guarda proporción con la expectativa. Para evitar una decepción, el niño normalmente exige de su compañero de juego que actúe de una forma estrictamente determinada. Las reglas de los juegos infantiles surgen de esa necesidad esencial (Wallon, 1985).

Desde esta delicada construcción volvemos a pensar el miedo que genera el acto de sumergir a un bebé de pocos meses, sin que pueda anticipar el agua, el movimiento ni su velocidad. Es claro que con las repeticiones reconocerá el momento en que viene una inmersión, pero ¿puede elegir? ¿Es que aprende o es algo que le sucede y a lo que se adapta, gracias al intenso reconocimiento de su adulto, del que es completamente dependiente? ¿Es este un aprendizaje verdaderamente significativo?

¿Por qué se sumerge a los bebés tempranamente?

La razón principal es la estimulación de la pausa respiratoria en inmersión, provocada por el reflejo de cierre de glotis del lactante en contacto con el agua. La idea es que con la estimulación sostenida el bebé conserve el bloqueo de glotis que trae como reflejo y que desaparece hacia los 4 meses de vida.

Durante el 5º Congreso de la WABC realizado en Oaxaca, México en 1997 (World Aquatic Babies Congress, el mayor encuentro mundial de profesionales de las actividades acuáticas infantiles en aquel momento), el doctor Karl Rosén, pediatra sueco especializado en fisiología perinatal, ya contaba en su disertación que, cuando en 1979 llegó la propuesta de la natación para bebés a Suecia, la duda principal de los pediatras y especialistas en fisiología era si las inmersiones reiteradas que accionan el reflejo de cierre de glotis no tendrían un efecto negativo sobre el control de la respiración, es decir, que les costara más a los bebés retomar la respiración cuanto más frecuentemente se sumergieran. El doctor Rosén (1997) incorporó a la investigación presentada en ese Congreso el ritmo cardíaco, que permite distinguir el tipo de pausa respiratoria: cuando es refleja, el ritmo cardíaco se reduce (bradicardia), y se acelera (taquicardia) cuando es voluntaria.

Las principales conclusiones del profesor Rosén (1997) sobre la observación de 27 bebés de entre 2 y 12 meses fueron que, ante la inmersión, los bebés de hasta seis meses presentaron una desaceleración del ritmo cardíaco, lo que indica la presencia de una conducta refleja: el reflejo de cierre de glotis, destinado a proteger las vías respiratorias. Observó, además, que la repetición de la experiencia no generó reforzamiento del reflejo, sino lo que él

consideró aprendizaje: a través de la vista, las consignas, la cenestesia corporal (sensación general de la posición y del estado del propio cuerpo), los bebés inhibían la respiración cuando reconocían que estaban por sumergirse. El ritmo cardíaco se mantenía o se aceleraba, lo que demostraba que no se trataba de un reflejo, sino de un aprendizaje, es decir, la pausa voluntaria de la respiración.

Resultados

Experiencia de aplicación

Teniendo en cuenta la libertad de movimiento y la importancia de la cualidad de las interrelaciones, basamos la propuesta en la construcción de un entorno acuático respetuoso de la infancia, basado en tres ejes fundamentales, cuyas metodologías de aplicación desarrollamos más adelante:

La corporalidad del bebé y el niño pequeño y sus posibilidades acuáticas

- **Equilibrio:** adecuación del sostén y propuestas acuáticas a los estadios posturales del desarrollo de cada bebé y niño, con especial cuidado en los sostenes de la masa corporal cabeza/tronco.
- **Respiración:** propuestas lúdicas para la percepción y uso de la función respiratoria basadas en la imitación y experiencias de actividad espontánea de exploración y juego.

El desarrollo del sostén corporal y afectivo del adulto acompañante

- Desarrollo de la observación de la actividad libre con información evolutiva durante las clases, acompañada de material de lectura sobre el nuevo entorno pedagógico propuesto.
- Percepción corporal de las propiedades y características del agua como medio continente de las posibilidades acuáticas de cada edad y cada niño en particular, evitando manipulaciones innecesarias o inmersiones provocadas por el adulto.
- Información y práctica de sostenes adecuados para seguir la actividad espontánea del bebé y el niño, pensados teniendo en cuenta la habilidad corporal y acuática de cada adulto.
- El objetivo principal del proceso de aprendizaje del adulto es la transferencia de la experiencia de las clases al acompañamiento cotidiano en el baño diario y fuera del agua: sostén afectivo y sostén corporal adecuados, respeto por la autonomía e iniciativa del niño, entornos adecuados para el aprendizaje, amplitud y variedad con límites y seguridad.

El rol docente y la adecuación de la propuesta, la infraestructura y los materiales didácticos

- Integramos un equipo docente interdisciplinario de las ramas de la Psicología, Psicomotricidad, Educación física, Terapia ocupacional y Pediatría.
- Proponemos actividad grupal integrada por bebés y niños con edad mínima de cinco meses y hasta el control de esfínteres. Esto permite a los adultos conocer y compartir la variedad y singularidad de relacionamiento con otros adultos y otros bebés y niños.
- El rol docente apunta a desarrollar la capacidad de observación del adulto y la cualidad de su sostén corporal y afectivo, a través de propuestas orientadas a cuidar el equilibrio y la respiración del bebé y el niño (seguridad afectiva, seguridad acuática).
- Las dinámicas siguen la cualidad rítmica del niño, integran rondas y actividad personalizada, canciones y juegos,

movimiento y quietud, experiencias en distintas profundidades y superficies.

- Infraestructura: contamos con dos piscinas climatizadas a 32 °C, muy luminosas y tratadas con cloración salina. Una de ellas es un vaso con acceso tipo playa para motricidad libre. Además, hay bancos de aluminio que, sumergidos, proponen distintas alturas de agua en ambas piscinas. Se suman superficies flotantes amplias, colchonetas sensoriales compartidas e individuales, hamaca, tela y sogas sobre el espejo de agua.
- Elegimos para cada sesión el uso de elementos y juguetes acuáticos adecuados en cantidad y calidad a las edades de los niños, evitando la profusión de objetos.
- Ampliamos el acompañamiento con información pediátrica y evolutiva sobre crianza, alimentación, salud y propuestas recreativas acuáticas y terrestres.

Aplicaciones metodológicas de los ejes propuestos

Equilibrio y logro de la horizontalidad

- No proponemos al bebé, ni en el agua ni sobre colchonetas, posturas que no pueda alcanzar por sí mismo en tierra. Orientamos a los padres a referirse a estos logros adecuando sus tomas y sostenes a la evolución postural del niño durante la actividad acuática, y respetando los momentos de conciencia del movimiento y las pausas.
- Con niños que ya caminan, respetamos la verticalidad conquistada, creando entornos de exploración en piscinas, playas o superficies donde hagan pie dentro del agua, así como sobre colchonetas flotantes, permitiéndoles explorar por sí mismos la horizontalidad por apoyo de manos y la recuperación autónoma de la verticalidad luego de inmersiones espontáneas o caídas.
- El aprendizaje de los movimientos de brazos y piernas que los llevan a desplazarse, y que luego serán la base de las futuras técnicas de nado son conquistados por el niño a través de juegos de percepción de sus segmentos corporales, apoyos, empujes, impulsos e imitación.

Respiración e inmersiones

Al conocer el trabajo de la doctora Pikler, entendimos que esta práctica temprana somete al bebé a una experiencia que altera enormemente su equilibrio y, por ende, su respiración, y que sucede a una velocidad que no es la propia. Decidimos entonces reformular nuestra metodología, buscando formas de llegar a la cara en el agua sin forzar posturas que el bebé no pudiera adoptar por sí mismo:

- Mantuvimos nuestra práctica de ambientación al agua en la cara. En bebés o niños sin experiencia acuática o intolerantes al agua en la cara comenzamos por juegos con baldecitos o vasos perforados que generan lluvia suave, y que recorren el cuerpo viajando gradualmente por la espalda, la nuca, la cabeza y, por último, la cara. Con los mayores, jugamos a mirar y contar los chorritos que caen cuando inclinamos la cabeza con suavidad hacia adelante. Proponemos juegos de hacer burbujas o sumergir la cara por imitación del gesto del adulto, y otras formas lúdicas de acercamiento del rostro al agua. Esta etapa dura lo necesario hasta que el bebé recibe el agua suave en el rostro y no se altera su tono ni su bienestar.
- Incorporamos como novedad un juego que se llama “el pato”, por el gesto de estos animales de sumergir la cara desde la superficie para comer. El adulto lo muestra al bebé o niño sostenido frente a él, quien lo observa y lo imita de acuerdo con su edad, etapa evolutiva e interés.

- Con esta propuesta reemplazamos las inmersiones asistidas. Cuando el bebé ha llegado a disfrutar *el agua en la cara* y ya se pone de pie con o sin sostén, está preparado para llevar *la cara al agua*, lo que sucede por iniciativa propia o por pérdidas de equilibrio en su actividad exploratoria.
- A partir de que los bebés están de pie, exploran libremente, bajo supervisión de su adulto, en piscina playa. El adulto los asiste solo si es necesario, brindando su cuerpo como apoyo o asistiéndolos del tronco para recuperar la vertical si no lo logran por sí mismos.

Sostén afectivo y corporal del adulto (padres y docentes)

- El aprendizaje central del adulto, padre o profesor se basa en el desarrollo de la *observación* del niño. Esta es la clave del acompañamiento que espera y respeta la iniciativa del niño, considerándolo una persona capaz de construir su parte de la relación.
- Este primer paso conlleva el trabajo personal del propio camino interior como adulto genuino y digno de imitar: somos el mundo que los niños aprenden.
- El valor relacional del vínculo con el niño es la *devoción* de acompañar y celebrar la creciente autonomía, en vez de la *dominación* que implica estimular según las tablas de desarrollo o las expectativas de logro del adulto, en la reflexión constante sobre qué, para qué, cuándo y cómo intervenir.
- Es el desarrollo psicomotor autónomo, y no el adulto, el que genera la disponibilidad corporal óptima para el aprendizaje.
- El nuevo rol del adulto será la creación de espacios, vínculos y sostenes seguros y estimulantes, que propicien la actividad espontánea propia de la infancia, que se expresa de forma singular en cada niño, como iniciativa y autonomía.

El entorno de aprendizaje: la piscina como aula

- Concebimos la piscina como espacio de aula, cuidando la ambientación y nivel de ruido, la seguridad, las personas y la pedagogía como producción conjunta con el adulto y su hijo, en la que cada propuesta tiene un sentido consistente.
- La planificación contempla la llegada al agua y la organización del grupo integra lo socio-afectivo, lo cognitivo y lo corporal como un todo: verse, sentirse y actuar junto con otros.
- El niño aprende a través de oportunidades y no de obligaciones, construyendo su aprendizaje sobre la base del placer y el descubrimiento, en vez de la repetición de experiencias que no elige y que lo condicionan: el bebé y el niño se interesan en todo y solamente en aquello que pueden abarcar según su etapa evolutiva global. Los estudios de Papoušek publicados en 1987 demostraban ya que el niño aprende más rápidamente y recuerda mejor las acciones que ha iniciado él mismo.
- La seguridad acuática y los límites se basan en la comprensión gradual de las consecuencias de sus acciones. Un espacio seguro genera para el niño pocos “no” y que siempre llegan con alternativas. Esto lo lleva a entender que el “no” es para cuidarlo, y el límite deja de ser resistido para ser aceptado, deviene cauce del crecimiento.
- El equipo docente es permanente y la organización de los grupos busca que el mismo profesor acompañe tanto la actividad temprana como las clases preescolares y escolares: la continuidad de los profesores en el tiempo genera un profundo conocimiento del niño y su singularidad.
- En el diseño de clases propiciamos la integración de edades diferentes en todas las actividades, favoreciendo así el

desarrollo vincular con pares mayores y menores y el aprendizaje social y grupal.

- Buscamos generar el compromiso y la permanencia de los padres en el proceso de aprendizaje familiar acuático a través de la calidad de la información y la comprensión de las propuestas pedagógicas tanto dentro como fuera del agua.
- La evaluación para el cambio de nivel o de grupo no se basa solo en la edad cronológica, integra el momento anímico, madurativo y el nivel acuático. Las transiciones son graduales y consensuadas con las familias.

Conclusiones

En lo que respecta a lo estrictamente motor y respiratorio, observamos que:

- En siete años de no intervenir las posturas forzadamente, todos los niños que han asistido con regularidad a nuestras sesiones durante sus primeros tres años de vida han logrado la horizontalidad en sus desplazamientos liberados, con movimientos propulsores de brazos y piernas que los llevan a la independencia acuática en desplazamientos cortos.
- En siete años de no provocar inmersiones a ninguna edad, los bebés comienzan a sumergirse cuando pueden estar de pie, o antes, en forma accidental y no frecuente. Registramos que todos los bebés y niños continúan con el uso de la pausa respiratoria en inmersión espontáneamente, sin necesidad de estimulación o inmersiones tempranas. Todos llegan a la independencia acuática en períodos similares a los registrados en el período de inmersiones provocadas, pero con mayor dominio de su cuerpo en el agua, y fundamentalmente, con más placer. Inferimos a partir de esto que la taquicardia referida en la investigación del profesor Rosén se debe más a una alteración tónica propia de la experiencia a la que son sometidos los bebés que al hecho de que se trate de un aprendizaje. La edad de seis meses citada en la investigación es justamente la que marca Wallon (1985) como el período de aparición de las primeras emociones vinculantes.

Una inmersión provocada es algo que al bebé le sucede, pero de lo que no aprende nada que no posea naturalmente, y que crisa su tono en detrimento de su disponibilidad corporal y su bienestar. Es innecesario que un bebé lllore frente a una inmersión.

Contribuciones y aplicaciones prácticas

Hemos observado que los bebés y niños aprenden mucho más significativamente de las experiencias que realizan con libertad que de las que les son impuestas y ejercitadas, a la vez que son menos dependientes del adulto en su exploración. A su vez, en esta calidad de interacción, el adulto comprende, a través de la observación activa, que no intervenir si no es necesario no significa falta de presencia o abandono, sino resignificación de su acompañamiento. Así, invertimos los roles en la relación, nos guía el niño. Nuestra pedagogía se basa en la creación de espacios lúdicos en el que docentes, padres, bebés y niños interactuamos orientados por el desarrollo, la creatividad y la imaginación. Por otro lado, comprobamos, observando la reacción autónoma de situaciones de pérdida de equilibrio o caídas al agua, que los recursos que los niños utilizan para resolverlas son los que observamos que desarrollan en su actividad espontánea.

Comprobamos también en este tiempo que un niño saludable no necesita ser estimulado, sino motivado, invitado a la mayor libertad posible de movimientos y exploración. Cuando un niño descubre una acción que disfruta, la repite de manera incansable sin necesidad de que le impongamos la repetición y lo hace mucho más regularmente y por propia iniciativa. Él resulta el mejor estimulador temprano.

Nuestra función es entonces crear entornos seguros para su despliegue autónomo y enriquecer con variantes (a partir de tomas, elementos o juguetes adecuados) su ya enorme caudal de alternativas. Hemos observado que la estimulación le impone al niño el interés del adulto y lo aleja de descubrir sus propios intereses y posibilidades, lo cual debilita el desarrollo de su iniciativa, acto fundamental de la formación de la personalidad. Creemos que la constante estimulación desconecta al niño de sí mismo, y buscamos que los niños puedan *comprender* su motricidad, y no solo *responder* en función de lo que se espera de ellos para sentirse reconocidos.

Agradecimientos

A Diana Gamarnik, por la cuidadosa revisión y edición del presente trabajo. A Rita Pinto y Natali Paseadora por sus lecturas, comentarios y ayuda en las traducciones. A Noemí Beneito por su permanente aporte inspirador.

Referencias

- Bellota, P. (2011, 10 nov). El Instituto Loczy, <https://www.youtube.com/watch?v=jjqjauDD7kA>
- Beneito, N. (2011). *El acompañamiento del desarrollo. Las ideas de Emmi Pikler*. Documento sin publicar.
- Camels, D. (2001). *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo Instituto Pikler (Loczy)*. Buenos Aires: Ariana.
- Farbman, L. (2014, 30 ene). Loczy, un lugar para crecer, <https://www.youtube.com/watch?v=3eMnOsoK2Ws&t=1115s>
- Grasso, A. (2003). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: la corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- König, K. (1995). *Los tres primeros años del niño*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Papousek, H., y Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: a dialectic counterpart to the Infant's integrative competence. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (p. 669-720). New York: Wiley.
- Pikler, E. (1984). *Movearse en libertad, desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rosén, K. (1997). Aspectos médicos y fisiológicos en relación con la natación para bebés. Ponencia en el *5º Congreso de la WABC (World Aquatic Babies Congress)*, Toulouse, Francia.
- Sanz, M., y Sanz, M. (2015). *El agua en la infancia. Natación para bebés y niños pequeños*. Buenos Aires: Urano.
- Steiner, R. (2001). *Andar, hablar, pensar*. Buenos Aires: Antroposófica.
- Szanto, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Cinco.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.